

# PROFESSORAS SURDAS: ENSINO, FORMAÇÃO E PEDAGOGIA SURDA

*PROFESORAS SORDAS: ENSEÑANZA,  
FORMACIÓN Y PEDAGOGÍA SORDA*

*DEAF TEACHERS: TEACHING, FORMATION  
AND DEAF PEDAGOGY*

LUCAS ROMÁRIO<sup>I</sup>  
ANA DORZIAT<sup>II</sup>

**RESUMO** Este artigo apresenta os resultados preliminares de um trabalho dissertativo, o qual visa analisar o trabalho de três Professoras Surdas que realizavam o Atendimento Educacional Especializado (AEE) para alunos Surdos e alunas Surdas em escolas públicas regulares de João Pessoa-PB. Inspirados nos Estudos Culturais da Educação e nos Estudos Surdos, partimos do pressuposto de que o processo educacional para pessoas Surdas é mais qualificado quando compartilhado por docentes e discentes Surdos/as. Utilizando a observação não participante como principal técnica de pesquisa, obtivemos dados que ratificaram o nosso pressuposto: mostraram que o contato diário entre docentes e discentes Surdos/as possibilita trocas de experiências de vida, histórias de luta da comunidade Surda, aprendizagem linguística, aspectos indispensáveis para a construção de identidades. Nesse processo, observamos que a língua de sinais é fundamental, mas não o suficiente para que as professoras Surdas pesquisadas exercessem a docência. Era preciso uma formação baseada na Pedagogia Surda, na qual os currículos fossem pensados de forma mais ampla, considerando a cultura e a diferença Surdas como eixos centrais.

**PALAVRAS-CHAVE:** PROFESSORAS SURDAS; ENSINO; FORMAÇÃO; PEDAGOGIA SURDA.

---

<sup>I</sup>Universidade Federal da Paraíba (UFPB), João Pessoa/PB – Brasil

<sup>II</sup>Universidade Federal da Paraíba (UFPB), João Pessoa/PB – Brasil

**ABSTRACT** This article presents the preliminary results of a dissertational work, which aims to analyze the work of three Deaf Teachers who performed the Specialized Educational Service (SES) for deaf students in regular public schools in João Pessoa-PB. Inspired by the Education Cultural Studies and Deaf Studies, we assume that the educational process for Deaf people is more qualified when shared by both Deaf teachers and students. Using the non-participant observation as the main research technique, we obtained data that ratified our assumption: they showed that daily contact between Deaf teachers and Deaf students allows exchange of life experiences, stories of struggle of the Deaf community, language learning, indispensable aspects for building identities. In this process, we see that sign language is essential but not sufficient for the surveyed Deaf teachers exercise teaching. It was necessary a formation based on Deaf Pedagogy, in which curriculum were more broadly designed, considering Deaf culture and difference as central axes.

**KEY-WORDS:** DEAF TEACHERS; TEACHING; FORMATION; DEAF PEDAGOGY.

**RESUMEN** En este artículo se presentan los resultados preliminares de una disertación, cuyo objetivo es analizar el trabajo de tres Profesoras Sordas que realizaban la Asistencia Educativa Especializada (AEE) para estudiantes Sordos/as en escuelas públicas regulares de João Pessoa-PB. Inspirados por los Estudios Culturales en Educación y por los Estudios Sordos, suponemos que el proceso educativo de las personas Sordas está más calificado cuando es compartido por docentes y estudiantes Sordos/as. Utilizando la observación no participante como la técnica principal de investigación, se obtuvieron datos que ratificaron nuestra hipótesis: demostraron que el contacto diario entre educadores/as y estudiantes Sordos/as permite el intercambio de experiencias de vida, historias de lucha de la comunidad Sorda, el aprendizaje lingüístico, aspectos indispensables para la construcción de identidades. En este proceso, observamos que la lengua de señas es esencial, pero no basta para que las profesoras Sordas investigadas practiquen la docencia. Se necesita una formación basada en la Pedagogía Sorda, en el que los planes de estudio sean diseñados de manera más amplia, teniendo en cuenta la cultura y la diferencia Sordas como ejes centrales.

**PALABRAS CLAVE:** PROFESORAS SORDAS; ENSEÑANZA; FORMACIÓN; PEDAGOGÍA SORDA.

## INTRODUÇÃO

Este artigo está ancorado no campo dos Estudos Culturais da Educação. Esta abordagem imprime as bases para a compreensão das diversas faces que envolvem as pessoas Surdas<sup>1</sup>, dando origem aos Estudos Surdos.

Por entendermos que o aspecto cultural é fundamental para a delimitação dos processos educacionais das pessoas Surdas, estamos desenvolvendo uma pesquisa de mestrado, fonte de inspiração deste artigo, com foco nele. O estudo tem por objetivo apresentar discussões reflexivas empírico-teóricas acerca de processos de ensino, relações culturais e Pe-

---

<sup>1</sup> A letra “S” maiúscula será utilizada em todo o texto como forma de frisar a concepção política e cultural que envolve as pessoas Surdas.

dagogia Surda, dando centralidade às especificidades das pessoas Surdas em uma dinâmica que conta com docentes e discentes Surdos/as.

Embora consideremos que os critérios elencados poderiam ser melhor observados em escolas bilíngues, fomos impelidos a desenvolver este estudo em escolas regulares, uma vez que inexistiam escolas bilíngues no município pesquisado: João Pessoa-PB. As escolas regulares selecionadas foram as que possuíam AEE (Atendimento Educacional Especializado), com professoras e professores Surdos.

Assim como Skliar (1998), entendemos que o desenvolvimento das pessoas Surdas pode se dar de forma mais adequada em contato com os seus pares, pelo fato de elas participarem de um processo sócio-histórico semelhante. Essa condição não é apenas uma questão pedagógica, mas de direito, sendo mais contundente numa realidade em que a maioria de crianças Surdas é filha de mães e pais ouvintes. O ideal, então, é que seja proporcionado a essas crianças um mergulho na Cultura Surda, desde a mais tenra idade.

Pensando assim, desenvolvemos o presente artigo em dois momentos. No primeiro, discorremos sobre as questões conceituais: *Ensino de LIBRAS: Campo de disputas; Formação Docente: Surdos/as e ouvintes e Pedagogia Surda: Aprendizagens e trocas culturais*. No segundo, tratamos sobre os *Caminhos metodológicos, os Sujeitos da pesquisa: As Professoras Surdas e as Situações pedagógicas no AEE*.

## **ENSINO DE LIBRAS: CAMPO DE DISPUTAS**

Nos últimos anos, apoiadas em dispositivos legais,<sup>2</sup> as pessoas Surdas têm conseguido ter acesso a várias esferas da vida social.

Isso tem acontecido no tocante ao mercado de trabalho brasileiro, embora de forma subalterna, uma vez que, em geral, é reservado às pessoas com deficiência apenas oportunidades de subempregos, com baixos salários. Rangel e Stumpf (2012, p. 117) afirmam que, pelo fato de a maioria das pessoas Surdas se encontrar nessas condições, “quase sempre irão depender da ajuda das famílias. Os surdos das camadas mais pobres, muitas vezes, são explorados como semiescravos”.

Essa situação é, muitas vezes, ocasionada por uma realidade de formação escolar precária e/ou inexistente. Segundo Rangel e Stumpf (2012, p. 117), poucos/as Surdos/as chegam “ao Ensino Médio, pouquíssimos à universidade, e contam-se nos dedos pesquisas produzidas por surdos. A maioria, depois de muitos anos de escola, sai dela como analfabeto funcional”.

Além do fator escolar, há os limites legais. Ao tratar disso, Novaes (2014, p. 93) declara que “a legislação trabalhista brasileira, no que tange especificamente aos direitos das pessoas surdas, é precária, pois, há uma ausência de sensibilidade prática das diferenças existentes em razão de uma língua e cultura própria desta camada social”.

---

<sup>2</sup> Constituição da República Federativa do Brasil de 1988; Lei nº. 7.853, de 24/10/1989; Lei 8.112/90, art. 5º. §; Lei Federal 8.213/91, art. 93; Decreto nº. 3.298, de 20/12/1999; Decreto nº. 4.228, de 13/05/2002.

No entanto, no campo acadêmico, as lideranças Surdas e pesquisadoras têm se respaldado em várias abordagens, entre elas a dos Estudos Culturais, para fazer ouvir as demandas dessa área (RANGEL; STUMPF, 2012). Uma dessas demandas foi o campo da docência, que se viu instado a abrir campo para as pessoas Surdas, em obediência à recomendação legal que dá prioridade a essas pessoas na formação docente e na contratação de pessoal para lidar com as alunas Surdas e os alunos Surdos.

Para cumprir essa determinação, o capítulo III do Decreto 5.626, de 22 de dezembro de 2005,<sup>3</sup> determina que a formação docente para o ensino de LIBRAS na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental deve ser realizada em nível médio na modalidade normal, mas o ideal é que seja em Pedagogia ou Normal Superior. Já para os anos finais do Ensino Fundamental, Ensino Médio e Ensino Superior, a formação deve ser feita em nível superior, em cursos de Licenciatura Plena em Letras-LIBRAS ou em Letras-LIBRAS com habilitação em Língua Portuguesa, como segunda língua.

A prioridade na formação de professores Surdos e professoras Surdas para o ensino de LIBRAS levanta algumas questões importantes, entre elas: como tem se dado o processo de inserção desses/as profissionais no “mercado educacional”?

De acordo com Silveira (2007, p. 157):

[...] geralmente as escolas de surdos têm poucos professores surdos e continuam contratando professores ouvintes para trabalhar. Observo que há muitos universitários surdos que estão se formando ou estão quase no final da faculdade e nem são chamados para trabalhar. Ou, quando se abre concurso, às vezes não tem prova de Libras e ouvintes passam como os surdos ou superam os surdos com vantagens na classificação.

Mesmo diante do acirramento pela entrada no mercado de trabalho, o ensino de LIBRAS passa a ser uma realidade. Se, por um lado, abre perspectivas para as pessoas Surdas, por outro, promove a abertura de cursos de pós-graduação *lato sensu* criados por faculdades privadas, com qualidade questionável. Contribuem, para isso, a ausência de docentes qualificados/as, a metodologia utilizada e sua forma aligeirada, podendo ser semanais, quinzenais, mensais ou até totalmente *on-line*.

Nesse sentido, o ensino de LIBRAS é afetado pela conjuntura do sistema educacional, que utiliza estratégias subliminares, apropriando-se dos discursos de valorização das diferenças culturais e interesse pelas culturas, com objetivos mercantis (DORZIAT, 2009).

É a lógica capitalista neoliberal que continua a invadir o espaço educacional, como afirma Dorziat (2009, p. 17):

A influência da lógica mercantil pode ser observada em todas as estruturas sociais, sobretudo nas formadoras de opinião, como é o caso da Educação. Essa lógica invadiu as elaborações educativas, desde as políticas públicas até as prá-

---

<sup>3</sup> Regulamenta a Lei nº. 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS, e o art. 18 da Lei nº. 10.098, de 19 de dezembro de 2000.

ticas educativas, em termos organizativos e pedagógicos. São utilizadas estratégias subliminares, apropriando-se do discurso de valorização das diferenças, do interesse pelas culturas locais; e explicitadas, com o intuito de mercantilização, de lucro, que tem por base práticas competitivas, individualistas e padronizadas.

Uma das soluções possíveis para essa problemática é a iniciativa das universidades públicas em assumir a formação para o ensino de LIBRAS, seja em nível de graduação, como já vem ocorrendo em algumas universidades do país, seja na pós-graduação, iniciativa ainda quase inexistente.

Essa discussão que envolve o mercado de trabalho permite-nos pensar sobre o lugar das professoras Surdas e dos professores Surdos nessa dinâmica social, com suas novas exigências da *empregabilidade*. Klein (2004, p. 93), quando faz uma discussão sobre a *Cultura Surda e inclusão no mercado de trabalho*, afirma que o conceito de empregabilidade “desloca a responsabilidade do desemprego da estrutura social e econômica e coloca-a sobre aquele que procura/necessita de emprego”.

Diante dessa realidade desigual, em que o mercado é acirrado e disputado, muitas pessoas ouvintes, por dominarem uma primeira língua, têm apresentado vantagens no campo do ensino de LIBRAS. Mais uma vez, as pessoas Surdas deparam-se com desigualdades e processos excludentes. Isso mostra que a LIBRAS, mesmo sendo a língua pertencente à comunidade Surda e, portanto, contribuir para a sua inclusão, pode ser usada também como veículo de exclusão. Ideia que vai ao encontro do que afirma Klein (2004, p. 84), “quando se pensa em inclusão/exclusão em sociedades contemporâneas como as nossas, as múltiplas inserções de cada indivíduo no corpo social fazem com que ele ou ela possam ser incluídos por algumas condições e excluídos por outras”.

Apesar de as pessoas ouvintes apresentarem a vantagem de possuírem uma primeira língua, que deu base às suas elaborações, os dispositivos legais, muitos/as pesquisadores/as, profissionais da área e o movimento Surdo têm insistido sobre a importância de o ensino de LIBRAS ser realizado por professoras Surdas e professores Surdos. O argumento para tal iniciativa é o de que as professoras Surdas e os professores Surdos exibem a bagagem cultural necessária para essa atividade, embora, em termos didático-pedagógicos, em alguns casos possam ainda mostrar limitações.

Para desenvolver as habilidades docentes necessárias, é preciso pensar no processo educacional das pessoas Surdas como um todo. Desde cedo, por meio de um currículo escolar bilíngue, buscando criar mecanismos de valorização da diferença Surda e propiciando o acesso ao conhecimento, de forma equânime. E, depois, na graduação – formação docente inicial –, com foco nos aspectos pedagógicos, como refletiremos a seguir.

## **FORMAÇÃO DOCENTE: PESSOAS SURDAS E OUVINTES**

É indiscutível a necessidade de processos formativos adequados para o ingresso na carreira docente. O discurso do senso comum de que ser professora e professor é uma questão de vocação ou um dom deve ser, definitivamente, superado. Embora saibamos que ainda há milhares de docentes no Brasil que não possuem formação superior, ela é indispensável.

De acordo com o site do Observatório do Plano Nacional de Educação (OPNE),<sup>4</sup> em 2013, a porcentagem de docentes da Educação Básica com Ensino Superior no Brasil era de 74,8%. Isso significa, em termos quantitativos, que um quarto de nossos/as docentes lecionava sem formação superior. Ainda segundo os indicadores, a porcentagem do corpo docente com nível superior em licenciatura era ainda menor, 65,4%. Já em relação ao Ensino Médio (regular), a porcentagem de docentes nesse nível escolar que possuía licenciatura na disciplina em que atuava era de 48,3%.

Quanto aos professores Surdos e às professoras Surdas, o Censo Escolar de 2012 sinaliza que a inserção deles/as na Educação Básica era de apenas 208 em todo o Brasil, num universo de 74.547 alunas Surdas e alunos Surdos matriculados no mesmo ano (INEP, 2012).

Um dos elementos para esse fato é o pouco tempo de existência de cursos superiores específicos para formar professoras Surdas e professores Surdos. A maioria das professoras e professores, alvo desta pesquisa, já atuavam, cursaram ou cursavam Pedagogia em universidades públicas e privadas.

Isso é compreensível, haja vista que o primeiro curso de Licenciatura em Letras- LIBRAS no Brasil foi implementado pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), em 2006, na modalidade a distância. A partir da criação desse curso, outros foram criados no país. No Estado da Paraíba, por exemplo, o curso de Licenciatura em Letras com habilitação em Língua Brasileira de Sinais, também na modalidade a distância, passou a funcionar em 2009, pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB).

Em 2006, por meio do Decreto nº. 5.626, de 22 de dezembro de 2005, foi criado o Exame Nacional para Certificação de Proficiência no Ensino da Língua Brasileira de Sinais e para Certificação de Proficiência na Tradução e Interpretação da LIBRAS/Língua Portuguesa (PROLIBRAS). A exigência de escolaridade para a realização do PROLIBRAS é possuir o Ensino Médio completo, tanto para a certificação em proficiência na tradução e interpretação como para a proficiência no ensino de LIBRAS.

O problema detectado com relação a esse critério é o fato de se permitir que docentes sem formação em nível superior assumam o ensino de LIBRAS nas escolas. É válido lembrar que, para receber a certificação para o ensino dessa língua, o candidato ou a candidata passa por uma prova escrita – etapa comum para todas as pessoas inscritas nas duas modalidades de proficiência – e prova expositiva (INES, 2015).

Embora a prova prática seja uma exigência importante para a docência em LIBRAS, não podemos deixar de considerar a relevância da formação pedagógica e didática desses/as professores e professoras. O fato de os/as profissionais serem aprovados/as nesse exame não assegura a existência de um ensino de LIBRAS qualificado.

O PROLIBRAS tem, sem dúvida, sua importância para esse campo, sobretudo na situação atual. Entretanto, o ensino de pessoas Surdas demanda uma formação mais consistente. Essa convicção é baseada em Freire (2014), para quem a prática educativa exige diversos saberes. Para que o método bancário de educação seja superado, é necessária uma formação docente que desconstrua velhos conceitos para instituir novos.

---

<sup>4</sup> <http://www.observatoriodopne.org.br/metas-pne/15-formacao-professores/indicadores>. Acessado em 27 de setembro de 2015, às 18h36min (horário de Brasília).

Portanto, é necessário entender as possibilidades e limites de cada iniciativa: do PRO-LIBRAS, dos cursos de Letras-LIBRAS e da formação de pessoas Surdas em Pedagogia. Embora todas elas sejam fundamentais para a inserção dessas pessoas no campo da docência, é importante problematizar cada iniciativa em particular.

Rangel e Stumpf (2012, p. 121) afirmam que “os surdos que desejam se formar professores frequentam faculdades de pedagogia que seguem exclusivamente o modelo da normalidade. Isso dá continuidade ao caráter homogeneizador na formação dos professores”. Essa situação é decorrente do fato de que a maioria dos cursos de Pedagogia não tem um currículo voltado para a diferença Surda. Outros cursos, quando tratam das questões relativas às pessoas Surdas, fazem isso de modo superficial ou na perspectiva da Educação Especial.

Quanto a essa segunda realidade, Skliar (2013, p. 11), remontando a outra produção sua (SKLIAR, 1997), coloca a importância de revermos os paradigmas da Educação Especial. Ele denuncia o espaço da Educação Especial como reprodutor de estratégias de naturalização das pessoas Surdas em ouvintes e acobertamento da diferença Surda.

Nessa mesma direção, Dorziat (1999) afirma a necessidade de rever-se a visão de pessoas Surdas, cristalizada pela Educação Especial, que apenas reforçou a perspectiva da deficiência. Para a autora, “enquanto persistir a noção de deficiência, mesmo velada, persistirá a desvalorização e desconsideração desse grupo cujo potencial cultural e cognitivo encontra-se em fase de latência, esperando para desabrochar” (DORZIAT, 1999, p. 196).

Somado a isso, é preciso rever também o currículo que envolve a formação na docência de pessoas Surdas, como sugere Rangel e Stumpf (2012):

A identidade surda; Leitura e escrita de língua de sinais; Expansão do vocabulário em Libras; Língua de sinais e língua portuguesa: diferenças e semelhanças; Políticas surdas (escolas, associações, grupos teatrais, etc.); Comunidades surdas; Movimentos surdos; Líderes surdos; Cultura surda; Espaços para surdos; História e geografia do surdo no Brasil e no mundo; A questão do trabalho, da cidadania, direitos e deveres; Educação dos surdos: a família, a saúde e as tecnologias; Informática na educação dos surdos; Tecnologias surdas (p. 122).

Certamente, os cursos de Pedagogia oferecem muitos conhecimentos do campo educacional, como Didática, Planejamento, Pesquisa em Educação, Currículo, Políticas Educacionais, Fundamentos da Educação (Psicológicos, Sociológicos, Filosóficos, Antropológicos, Históricos) etc., mas o que destacamos aqui é a importância de que a formação de professores/as *de* Surdos/as e de *professores/as Surdos/as* contemple as especificidades dessa população, sobretudo na perspectiva dos Estudos Culturais e dos Estudos Surdos. A propósito disso, Skliar (2013, p. 5) diz que:

Os Estudos Surdos se constituem como um programa de pesquisa em educação, pelo qual as identidades, as línguas, os projetos educacionais, a história, a arte, as comunidades e as culturas surdas são focalizados e entendidos a partir da diferença, a partir do seu reconhecimento político.

Nesse contexto, Lopes (2007, p. 7) afirma que “a surdez é uma grande invenção”, haja vista que é a “construção de um olhar sobre aquele que não ouve”. Ao desconstruir essa ideia, as pessoas Surdas, na perspectiva dos Estudos Surdos, podem ser enxergadas na sua constituição humana, enquanto sujeitos que possuem identidades múltiplas. No emaranhado de identidades, a definição da língua de sinais e da experiência visual surge como a via de compreensão do mundo, vivência e produção de artefatos culturais únicos, como a literatura Surda, a vida social e esportiva, as artes visuais, a política e os artefatos materiais (STROBEL, 2013).

À experiência de ser e estar no mundo, marcada pela diferença, é acrescida mais uma: a de serem docentes. A partir dessa escolha profissional, as pessoas Surdas desenvolvem também o seu jeito de lecionar, trazendo para dentro das salas de aula o que as constituem: suas identidades Surdas (PERLIN, 2013). A forma singular de ser reverbera no seu modo de ensinar, configurando a chamada Pedagogia Surda. Destarte, trazemos algumas reflexões sobre a Pedagogia Surda, o seu conceito e seus aspectos peculiares.

## **PEDAGOGIA SURDA: APRENDIZAGENS E TROCAS CULTURAIS**

Para entendermos a Pedagogia Surda, é importante situá-la no contexto da Pedagogia. Urge, assim, tomarmos como base o conceito de Silva (2014), que coloca o Outro, com suas marcas e diferenças, no centro do ato pedagógico.

Em certo sentido, “pedagogia” significa precisamente “diferença”: educar significa introduzir a cunha da diferença em um mundo que sem ela se limitaria a reproduzir o mesmo e o idêntico, um mundo parado, um mundo morto. É nessa possibilidade de abertura para um outro mundo que podemos pensar na pedagogia como diferença (SILVA, 2014, p. 101).

É essa “abertura para um outro mundo” que faz da Pedagogia um ato educativo. Ao invés da valorização de um desenvolvimento humano como um ato egocêntrico, a diferença é colocada em estreita relação com a identidade (SILVA, 2014). Assim, as diferenças são marcadas, no processo educacional, pela relação com as múltiplas identidades, e interligadas umas às outras, caracterizando processos interculturais. É a perspectiva de existir (ou não) trocas culturais que torna um sistema mais ou menos inclusivo.

O próprio ato de considerar as diferenças é educativo, na medida em que pode transformar as pessoas envolvidas no processo. Entretanto, o verdadeiro ato educativo está na possibilidade de o Outro preservar sua alteridade de Outro Surdo, Outro Mulher, Outro Negro, Outro LGBTTI (Lésbica, Gay, Bissexual, Travesti, Transexual, Transgênero e Intersexual), Outro com Deficiência, Outro Pobre, Outro Indígena, e assim por diante.

A diferença pode ser construída negativamente – por meio da exclusão ou da marginalização daquelas pessoas que são definidas como “outros” ou forasteiros. Por outro lado, ela pode ser celebrada como fonte como fonte de di-



versidade, heterogeneidade e hibridismo, sendo vista como enriquecedora [...] (WOODWARD, 2014, p. 50-51).

A Pedagogia Surda, portanto, busca trazer a diferença do Outro Surdo para o centro do debate, de modo positivo, crítico, heterogêneo, híbrido e includente. É uma pedagogia que proporciona a esse Outro ser protagonista no processo pedagógico. Segundo Strobel (2013, p. 92), “a pedagogia surda é uma educação sonhada pelo povo surdo, visto que a luta atual dos surdos é pela constituição da subjetividade ao jeito surdo de ser”.

Vista por essa ótica, podemos vislumbrar a diferença Surda no processo educacional para as pessoas Surdas, como constituidora da cultura Surda, nos moldes que coloca Perlin (2014, p. 56): “a cultura surda como diferença se constitui numa atividade criadora. Símbolos e práticas jamais conseguidos, jamais aproximados da cultura ouvinte”.

Para que essa cultura venha à tona, a Pedagogia Surda deve incluir, necessariamente, as professoras Surdas e os professores Surdos. Esse é o caminho de, por meio de uma língua “mais viva do que nunca”, desenvolver conhecimentos acadêmicos simultâneos à produção de cultura da comunidade Surda. Para Strobel (2013, p. 91):

O povo surdo luta pela pedagogia surda que parte de um “olhar” diferente, direcionado em uma filosofia para educação cultural, na qual a educação dá-se no momento em que o surdo é colocado em contato com a sua diferença, para que aconteça a subjetivação e as trocas culturais.

A luta pela viabilização da Pedagogia Surda, pelas pessoas Surdas, é uma forma de buscar, no espaço escolar, a valorização e o respeito de sua cultura. Para isso, é importante que as relações estabelecidas com essa língua se deem no contato de crianças Surdas com outras pessoas Surdas, especialmente, com as adultas. De acordo com Rangel e Stumpf (2012, p. 115) “quando o professor e o aluno utilizam a mesma língua, no caso a língua de sinais, a comunicação deixa de ser um problema. Quando ambos são surdos, os interesses e a visão de mundo passam a ser os mesmos”.

Já para Perlin (2007):

A importância do professor surdo dentro de sala de aula atuando em língua de sinais se dá a partir da identidade e do acesso ao conhecimento. Em termos pedagógicos, o professor surdo em sala de aula é muito importante, porque quando a criança surda mira o professor surdo, ela se sente refletida nesse professor, ela sabe que, se esse professor chegou lá, ela também pode chegar. Com relação ao professor ouvinte, a criança surda tem uma grande dificuldade de se identificar numa perspectiva de futuro. Então essa criança se sente excluída no processo de formação de sua própria identidade. O professor de surdo pode ser o modelo de como nós, surdos, precisamos ser, em termos linguísticos e culturais (PERLIN, 2007, p. 2).<sup>5</sup>

<sup>5</sup> Mesa-redonda: “Inclusão escolar: desafios” (Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Gladis Perlin). Disponível em: <http://proex.pucminas.br/sociedadeinclusiva/anaispdf/gladis.pdf>. Acessado em: 03/10/2015 às 00h50min

A Pedagogia Surda transcende o aspecto comunicacional, permitindo a existência de trocas culturais entre pares Surdos. A professora Surda e o professor Surdo podem, assim, passar a ser referência positiva para as crianças Surdas, como pessoas que possuem uma vida produtiva. Essa condição faz da diferença um ato político e de cidadania.

## **CAMINHOS METODOLÓGICOS PERCORRIDOS**

A inquietação inicial para o desenvolvimento da presente pesquisa foi, ao tomar conhecimento que havia, em 2015, onze docentes Surdos/as no espaço das escolas regulares da rede municipal de ensino de João Pessoa-PB, buscar relacionar os benefícios teóricos dessa situação com a prática dessas escolas.

Essas professoras Surdas e professores Surdos trabalhavam nas salas de aulas regulares e nas Salas de Recursos Multifuncionais (SRM), no Atendimento Educacional Especializado (AEE). Nas salas regulares, elas e eles ensinavam LIBRAS em aulas de vinte a quarenta minutos, momento cedido por docentes das disciplinas oficiais do currículo. No entanto, somente três professoras Surdas realizavam um trabalho contínuo no AEE, uma vez que os outros professores estavam envolvidos mais com o ensino de LIBRAS na sala de aula regular. Desse modo, pelo fato de o contato com as alunas Surdas e alunos Surdos se dar de forma mais direta nesse espaço, optamos por observar sistematicamente as situações pedagógicas que envolviam as professoras no AEE.

Desenvolvemos a pesquisa inspirados na abordagem qualitativa (DENZIN; LINCOLN, 2006), que busca fazer uma relação crítica para além do fenômeno educacional, por acreditarmos que vários aspectos podem influenciar no campo educacional e provocar diferentes impactos sobre o objeto de investigação.

O primeiro passo da pesquisa foi tomar todas as providências relativas às questões éticas, solicitando a carta de anuência da Secretaria de Educação do Município de João Pessoa-PB e a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) pelas professoras Surdas envolvidas na pesquisa.

De posse desses documentos, utilizamos como procedimento de coleta de dados a observação não participante junto a três professoras Surdas que trabalhavam em SRM, realizando o AEE.

Ao realizar a observação não participante, permanecemos em local reservado das salas durante toda a aula, por um período de três meses. Durante esse tempo, anotamos todas as situações pedagógicas, sem interromper a explicação das professoras ou emitir comentários a respeito de qualquer situação. Tais observações foram registradas em diário de campo, seguindo as recomendações de Neto (2002, p. 63-64), para quem “quanto mais rico forem feitas anotações nesse diário, maior será o auxílio que oferecerá à descrição do objeto estudado”.

As professoras<sup>6</sup> Surdas das salas de AEE foram denominadas Karin, Carolina e Gladis; e as crianças Surdas Sofia, Sarah, Saulo, Sinésio e Santiago.<sup>7</sup>

As observações do trabalho da Professora Karin ocorreram uma vez por semana, no período vespertino, durante três horas. Nesse horário, ela atendia a uma menina de 11 anos de idade, a quem chamamos de Sofia. Também no horário vespertino, observamos a professora Carolina por dois dias durante a semana, quando ela atendia a uma aluna de 8 anos de idade, chamada Sarah. Já na sala de AEE da professora Gladis, fizemos as observações durante uma hora com três alunos, um de 8, um de 12 e outro de 15 anos de idade. Eles foram denominados Saulo, Sinésio e Santiago, respectivamente.

Buscamos fazer que a nossa presença causasse a menor alteração possível no AEE. Por isso, limitamo-nos a explicar de forma sucinta o nosso objetivo de pesquisa, para não provocar possíveis mudanças na prática das professoras.

De posse dos dados colhidos, passamos à ordenação dos mesmos, selecionando para este artigo algumas situações que consideramos relevantes em relação à Pedagogia Surda, entre uma gama de dados que comporão o trabalho dissertativo.

As análises realizadas buscaram relacionar os dados empíricos com os referenciais teóricos do campo dos Estudos Surdos e Estudos Culturais, tentando explorar aspectos relevantes e problemáticos na prática das professoras Surdas.

Entre as suas múltiplas possibilidades, os Estudos Culturais têm subsidiado pesquisas sobre as diferentes culturas. Em sua origem, eles se ocuparam em problematizar as concepções hierárquicas entre cultura erudita e popular, respectivamente tidas como superior e inferior. Buscaram romper com a visão segregacionista e democratizar o conceito de cultura de modo que abrangesse e valorizasse os significados e as práticas culturais de pessoas e grupos comuns (COSTA; SILVEIRA; SOMMER, 2003).

Por ser um campo interdisciplinar e pós-disciplinar, os Estudos Culturais encontram nas humanidades, nas ciências sociais, nas artes, nos estudos tecnológicos e em outras áreas, uma gama de possibilidades de análise, pois “é um campo de estudos onde diversas disciplinas se interseccionam no estudo de aspectos culturais da sociedade contemporânea” (ESCOSTEGUY, 2010, p. 137).

## SUJEITOS DA PESQUISA: AS PROFESSORAS SURDAS

*Karin* era professora de LIBRAS há, aproximadamente, sete anos, dos quais quatro eram na escola em que trabalhava, como prestadora de serviço. Nos outros anos, trabalhou como professora polivalente numa escola para crianças Surdas. Era aluna do curso de Li-

---

<sup>6</sup> Todos os nomes usados para designar os sujeitos da pesquisa são fictícios. Os nomes escolhidos para as professoras Surdas são em homenagem às professoras Surdas e doutoras Karin Strobel, Carolina Hessel Silveira e Gladis Perlin, por suas contribuições teóricas e defesa da importância de docentes Surdos/as no processo pedagógico de alunas Surdas e alunos Surdos.

<sup>7</sup> Para realizar uma inter-relação entre os dados, identificamos os alunos Surdos e as alunas Surdas com pseudônimos, com a inicial S em referência à palavra *Surdo/a*. Acreditamos que, desse modo, é possível um melhor tratamento aos sujeitos envolvidos.

cenciatura em Letras-LIBRAS, porém, trancou o curso no terceiro período por motivos pessoais, mas pretendia voltar em 2016. Trabalhava todos os dias, sendo que três dias ministrava aulas de LIBRAS, pela manhã, nas salas de aula regulares, com quarenta minutos de duração; e dois dias na SRM com as crianças Surdas no horário vespertino, por quatro horas/dia. Recebia cerca de um salário mínimo pelo seu trabalho. Ela nasceu ouvinte e ficou Surda aos 3 anos de idade, após ter meningite. Seu marido era Surdo e sua filha ouvinte.

*Carolina* possuía Licenciatura em Letras-LIBRAS e cursava Especialização em Língua Brasileira de Sinais. Trabalhava todos os dias na mesma escola, em horário integral, oscilando entre o AEE e as aulas de LIBRAS nas salas regulares, uma hora cada uma. Ela dividia a última tarefa com outro professor de LIBRAS, ouvinte. Esse trabalho era sua primeira experiência como professora, embora já trabalhasse nessa escola havia quatro anos. Nasceu Surda e desconhecia a causa da sua surdez. Aprendeu LIBRAS aos 7 anos de idade numa escola especial em João Pessoa, nunca tendo sido oralizada. Em sua família, a mãe e a irmã sabiam LIBRAS. Ganhava, aproximadamente, dois salários mínimos.

*Gladis* era licenciada em Letras-LIBRAS e especialista em LIBRAS. Trabalhava todos os dias pela manhã na escola pesquisada com uma carga horária de vinte horas semanais, além de trabalhar em outro turno em uma escola do Estado da Paraíba. Pelo município, ela recebia um salário mínimo. Era professora de LIBRAS havia dez anos, sendo seis na mesma escola. Tinha 43 anos de idade, era Surda pós-lingual, tendo perdido a audição após ter sarampo aos 9 anos de idade. Aprendeu LIBRAS apenas aos 20 anos, numa fundação de apoio às pessoas com deficiência e numa igreja. Era casada com um Surdo e tinha um filho e uma filha ouvintes. O filho, a filha, um irmão e o marido comunicavam-se em LIBRAS.

## SITUAÇÕES PEDAGÓGICAS NO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE)

As situações pedagógicas, expostas em quadros, descrevem a atuação das professoras, seguidas da análise à luz dos Estudos Surdos e dos Estudos Culturais da Educação.

SITUAÇÃO PEDAGÓGICA I – Professora Karin
A professora Karin espalhou alguns cartazes pelo chão. Segundo ela, os cartazes foram produzidos por alunos Surdos, alunas Surdas e alunos e alunas ouvintes. Entre os cartazes, tinha um que dizia: “Os surdos não são deficientes. São diferentes”. Os cartazes faziam parte da comemoração do Dia Nacional do Surdo. Ela chamou Sofia, que estava esperando começar a aula, e iniciou uma explicação sobre a história das pessoas Surdas. Primeiramente, ela perguntou se Sofia tinha vergonha de ser Surda. A menina respondeu que não. Depois, perguntou se ela gostava de usar LIBRAS. Diante da resposta afirmativa da garota, a professora Surda explicou que as pessoas Surdas não precisavam ter vergonha de serem Surdas e de usarem a língua de sinais, porque essa era a sua língua própria. Ela contou que, antigamente, elas eram proibidas de usar LIBRAS, tendo, inclusive, que ficar com as mãos amarradas. As pessoas não deixavam que elas usassem a língua de sinais, para forçá-las a oralizar. Concluiu dizendo que, agora, elas podiam usar a LIBRAS e não precisavam ter vergonha disso, porque isso era um direito delas.

**Quadro 1.** Situação Pedagógica I, envolvendo a Professora Karin.

A situação mostra que a professora Karin tinha clareza quanto ao fato de que ser Surda era uma diferença cultural e não uma deficiência, distanciando-se do discurso da Educação Especial (SKLIAR, 2013).

Ao alegar o direito de ser diferente, a professora reportou-se a um dos pilares defendidos pelos Estudos Surdos. Estudiosas e estudiosos dessa abordagem compreendem que as pessoas Surdas são produtoras de uma cultura própria, lançando mão de uma concepção epistemológica acerca da Cultura Surda. É um argumento que permite às pessoas Surdas realizarem um deslocamento passando de uma condição colonialista, ouvintista, para uma que, assumindo a diferença, enfrenta as relações de poder presentes na perspectiva clínica, como esclarece Perlin (2004):

No que se refere ao aspecto epistemológico, pode-se perceber a cultura surda como cultura no momento em que a diferença cultural dos surdos emerge como diferença naquela sombra do pós-colonial. Conhece-se e compreende-se a cultura surda como uma questão de diferença, um espaço que exige posições que dão uma visão do entre lugar, da *différence*, da alteridade, da identidade. Percebe-se que o sujeito surdo está descentrado de uma cultura e possui uma outra cultura. Percebe-se o surdo em seu deslocamento da cultura ouvinte ou cultura universal e emerge na problemática da diferença cultural própria (p. 76).

A atitude da professora Karin representou bem essa ideia. Ao questionar a aluna, ela intencionou levantar a problemática e possibilitar a superação de uma visão normalizadora, assistencialista e caritativa, fazendo a aluna Surda entender o seu lugar no mundo e a importância de viver a experiência de uma cultura singular. Ao mesmo tempo, contribuiu para o enriquecimento da convivência da aluna Surda com os alunos e as alunas ouvintes, por meio do compartilhamento da diferença. Sua iniciativa pode contribuir significativamente com o avanço das relações existentes no espaço escolar.

Quando a professora afirmou que as pessoas Surdas não precisavam ter vergonha de serem Surdas, ela evocou sua condição de docente, investida de poder. Nessa situação, valorizar a língua e a cultura das educandas Surdas e educandos Surdos era reconhecer-se como exemplo de êxito e firmar a importância de as pessoas Surdas assumirem o seu espaço na sociedade. Essa atitude pode ter uma força de convencimento considerável sobre as alunas Surdas e alunos Surdos.

A professora Karin faz essas afirmações com a autoridade de quem passa também por processos semelhantes, por ser uma Surda. Portanto, proporciona à sua aluna não só conhecimentos culturais, históricos e políticos acerca do seu povo, ela faz que a aluna experimente um processo de identificação, enquanto pares Surdas, com suas semelhanças. O fato de a professora não demonstrar vergonha por ser do jeito que é imprime sentido ao seu discurso e reforça o processo identificatório, como trata Reis (2007, p. 93):

Nos processos identificatórios, vários professores surdos apresentam representações da identificação e reconhecimentos do olhar e da cultura surda, porque conhecem a história dos surdos e sabem, através do seu jeito ensinar, levar outros surdos a identificar a própria cultura.

O resgate dos aspectos históricos da educação das pessoas Surdas, feitos por Karin, é fundamental para a comunidade em geral ter conhecimento sobre os processos de opressão vividos, como aqueles nos quais elas tiveram as mãos amarradas para que não pudessem comunicar-se via sua língua natural (GESSER, 2009). Quanto às crianças Surdas, a construção de identidades também está relacionada à história de seu grupo, constituída de dificuldades e conquistas. Só assim poderão dar continuidade às lutas políticas por uma sociedade mais justa, inclusiva, com respeito aos sujeitos Surdos.

Entre as conquistas abordadas, a professora mostrou à Sofia as relacionadas a LIBRAS. Se antes as pessoas Surdas tinham de oralizar, hoje elas podiam usar a sua língua. Isso representava uma conquista, que se transformou em direito. No Brasil, por exemplo, vários são os dispositivos legais, como a Lei 10.436, de 24 de abril de 2002, que reconhece a LIBRAS como fator de identificação cultural e a construção das identidades Surdas. Segundo Strobel (2013, p. 52), “para o sujeito surdo ter acesso às informações e conhecimentos, e para construir sua identidade, é fundamental criar uma ligação com o povo surdo em que se usa a sua língua em comum: a língua de sinais”.

O que a professora Karin faz, portanto, é utilizar um dispositivo, conquistado pelo movimento Surdo, mostrando a importância do uso da língua de sinais. Essa é uma das principais bandeiras de luta de docentes Surdos/as no espaço escolar, já que é por meio dessa língua que as alunas Surdas e os alunos Surdos poderão obter conhecimentos acadêmicos com qualidade e respeito à sua diferença, além de construírem suas identidades Surdas.

A língua de sinais é uma das principais marcas da identidade de um povo surdo, pois é uma das peculiaridades da cultura surda, é uma forma de comunicação que capta as experiências visuais dos sujeitos surdos, e que vai levar o surdo a transmitir e proporcionar-lhe a aquisição de conhecimento universal (STROBEL, 2013, p. 53).

Destacamos nessa situação pedagógica outro aspecto relevante: embora acreditemos que os dias simbólicos específicos sejam insuficientes para as pessoas Surdas conquistarem seu lugar na escola, concordamos com o fato de que a comemoração do “Dia Nacional do Surdo” na escola regular pode acrescentar informações sobre o tema, divulgando e afirmando sua diferença. É uma oportunidade também de realizar um retrospecto das lutas históricas da comunidade Surda por melhores condições de vida, trabalho, educação, saúde, dignidade e cidadania.

Por isso, para dar *status* a essa iniciativa, a escola deveria não só adotar iniciativas pontuais, mas incorporar discussões sobre as diferenças, entre elas a das pessoas Surdas, no currículo, como uma forma de desestabilizar as concepções de normalidade hegemônicas. A promoção da inclusão das pessoas Surdas, para além do uso da LIBRAS, deve contemplar o respeito à alteridade Surda.

Esse tipo de conhecimento, que envolve a Cultura Surda, terá como implicação não só a divulgação das possibilidades existentes nas diferenças, mas propiciará também um processo de identificação entre as próprias pessoas Surdas e a construção de suas identidades. Perlin (2000, p. 24) afirma que:

O contato do sujeito surdo com as manifestações culturais dos surdos é necessário para a construção de sua identidade, caso contrário, sua experiência vai torná-lo um sujeito sem possibilidades de autoidentificar-se como diferente e como surdo, ou seja, com determinada identidade cultural. A sua identificação vai ocorrer como sendo um sujeito deficiente.

Nesse processo de escolarização, o contato com pessoas Surdas adultas é fundamental. Essa afirmação é respaldada em pesquisas realizadas no Brasil, Estados Unidos e Canadá (STROBEL, 2013) que comprovam que crianças Surdas, filhas de famílias Surdas se saem melhor no desenvolvimento da linguagem do que as que são filhas de famílias ouvintes. Nesse caso, considerando que a maioria é filha de mães e pais ouvintes, o fato de a professora ser Surda ou o professor ser Surdo favorece uma comunicação em língua de sinais com as crianças Surdas, o que é indicado para acontecer desde a mais tenra idade.

Na situação pedagógica a seguir, veremos como a professora Carolina ensina LIBRAS como L1 para a sua aluna Sarah.

#### SITUAÇÃO PEDAGÓGICA II – *Professora Carolina*

A professora Carolina iniciou sua aula com um material exposto em um cartaz colado na lousa. Esse material continha o sinal em LIBRAS, a figura que representava a palavra e a palavra escrita em português. O conteúdo do material se referia à família. Quando iniciou a aula, Carolina pediu à Sarah que sinalizasse em LIBRAS. Primeiramente, ela deveria fazer o sinal de FAMÍLIA, depois de PAI, MÃE, IRMÃO, AVÔ, AVÓ etc. A menina, que sabia LIBRAS de modo aparentemente intermediário, fez todos os sinais sem dificuldades, apenas com pequenas confusões quanto ao gênero, como por exemplo, de AVÔ e AVÓ. Antes de iniciar a aula, enquanto a professora fazia outra atividade, a menina já havia feito todos os sinais, por iniciativa própria. Após pedir que Sarah fizesse todos os sinais, Carolina pegou um caderno que continha os sinais de FAMÍLIA, com um espaço em branco ao lado, e pediu que Sarah recortasse figuras de mulheres e homens de revistas, para representar as pessoas de sua família, e um grupo que representasse outra. A menina iniciou por procurar uma mulher que representasse MÃE. Mostrou à professora e colocou ao lado do sinal de MÃE. Depois, Carolina mostrou várias figuras à Sarah e pediu que ela identificasse uma figura que poderia representar seu PAI. A professora ajudou a aluna a procurar a figura masculina. Quando encontrou a foto de um ator, perguntou se poderia ser aquele. A menina respondeu fazendo o sinal de HOMEM, mas a professora a corrigiu e fez o sinal de PAI. Do mesmo modo, encontrou a foto de um senhor e perguntou a Sarah se poderia representar o AVÔ. A menina sinalizou que sim. Carolina pediu, então, que ela procurasse a foto de um BEBÊ. A menina assim o fez. Quando encontrou, mostrou à professora, que olhou para ver o tamanho da criança, e sinalizou que poderia ser, mesmo sendo uma criança maior, de aproximadamente 2 anos de idade. Depois, ela pediu que a menina encontrasse a figura de um grupo que representasse uma FAMÍLIA. A menina encontrou uma família que estava visitando uma tribo indígena. Após encontrar todas as figuras, começou a colar no caderno, ao lado de cada sinal. Posteriormente, ela pediu que a menina fizesse novamente todos os sinais dos membros da família em LIBRAS. Após ela concluir a atividade, a professora elogiou Sarah e lhe deu os parabéns por fazer todas as atividades corretamente.

#### **Quadro 2.** Situação Pedagógica II, envolvendo a professora Carolina.

A professora Carolina buscou, primeiramente, sondar os conhecimentos prévios de Sarah, pedindo que ela fizesse todos os sinais que conhecia, relacionados ao tema “família”. Embora a metodologia concernente à visualidade tenha sido apropriada, sobretudo consi-

derando a diferença Surda, consideramos que as estratégias pedagógicas poderiam ser mais amplas e significativas se a professora contemplasse a temática “família” realizando um devir entre o global e o específico. Na prática, seria perguntar se a menina conhecia outros tipos de família e como era formada a sua família. Essa articulação poderia explorar a pluralidade de arranjos existentes na sociedade contemporânea. Segundo Freire (2014, p. 31):

[...] pensar certo coloca ao professor ou, mais amplamente, à escola, o dever de não só respeitar os saberes com que os educandos, sobretudo os das classes populares, chegam a ela – saberes socialmente construídos na prática comunitária –, mas também, [...] discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos.

Embora o objetivo da professora fosse ensinar os sinais à Sarah, o conteúdo deveria ser enriquecido com as significações presentes na sociedade. Afinal, o ensino de LIBRAS não é algo que se dá de forma isolada, ainda mais considerando que Sarah não era uma iniciante em LIBRAS. Segundo a professora, a menina sabia LIBRAS havia aproximadamente dois anos, já apresentando avanços no desenvolvimento linguístico.

A fixação na língua por si mesma ficou clara durante a aula, quando a professora Surda fez questão de repassar os sinais com a menina por mais de uma vez, embora ela já soubesse os sinais relacionados à família. A característica de ser Surda da professora ficou evidenciada no trato com as sutilezas da língua: ao perceber que Sarah apresentava dificuldades em diferenciar o gênero masculino e feminino, ao fazer os sinais de AVÔ e AVÓ, ela corrigiu sua aluna e mostrou o sinal correto.

Mesmo simplificando os procedimentos pedagógicos, a situação específica mostrou que a professora tem a clareza sobre a importância do domínio linguístico pelos alunos Surdos e pelas alunas Surdas, algo tão importante para a inserção social e desenvolvimento cognitivo, que acontece de forma espontânea com as crianças ouvintes que vivem em ambiente onde a língua circula.

Como a maioria das pessoas Surdas não pode usufruir desse ambiente, por fazer parte de famílias que não dominam LIBRAS, é essencial o contato com professores Surdos e professoras Surdas que viabilizem o acesso à língua de sinais. A aquisição e o aprimoramento linguístico proporcionam às crianças Surdas não somente o domínio da língua, mas atitudes mais seguras perante o mundo, uma melhor autoestima, inclusão social e construção de identidades Surdas. Segundo Dorziat (1999, p. 191), “o contato dos surdos adultos com os alunos surdos é o meio mais adequado para estabelecer as bases da estruturação da identidade social e do fortalecimento da auto-estima”.

A mesma autora menciona Johnson, Lidel e Erting (1989 *apud* DORZIAT, 1999), ao enfatizar a importância de pessoas Surdas adultas estarem presentes em todas as situações educativas, considerando que a língua de sinais existe dentro de um contexto cultural. A pessoa Surda adulta seria, então, a responsável por unir conteúdo e língua de sinais, tornando os ensinamentos mais compreensíveis. Essa interlocução deve ser propiciada, sobretudo nas fases iniciais de aquisição de linguagem, quando as crianças usam a língua com a função comunicativa. No caso de Carolina, em particular, ela apresentava requisitos



pedagógicos importantes na relação com a aluna Surda: parecia saber da importância da visualidade para as crianças Surdas.

É por meio da experiência visual que as pessoas Surdas conhecem o mundo, sua família, seus pares, os conhecimentos comuns e os acadêmicos. Perlin e Miranda (2003, p. 218) afirmam que da “experiência visual surge a cultura surda representada pela língua de sinais, pelo modo diferente de ser, de se expressar, de conhecer o mundo, de entrar nas artes, no conhecimento científico e acadêmico”. Para a autora e o autor, a experiência visual substitui totalmente a audição, como meio de comunicação, portanto, experiência visual significa a utilização da visão para conhecer, reconhecer e entender o mundo.

O uso de materiais pedagógicos que utilizem diferentes imagens, formas e cores, é importante para que alunas Surdas e alunos Surdos façam relações entre o conhecimento acadêmico e o cotidiano. Conforme as recomendações do Ministério da Educação (MEC) para o AEE, “a organização didática desse espaço de ensino implica o uso de muitas imagens visuais e de todo tipo de referências que possam colaborar para o aprendizado dos conteúdos curriculares em estudo, na sala de aula comum” (BRASIL, 2007, p. 26).

Na situação a seguir, podemos ver o quanto o uso de imagens pode ser atrativo aos alunos Surdos e às alunas Surdas a ponto de se tornar prejudicial, caso não seja utilizado de modo apropriado ou num momento e ambiente oportuno.

### SITUAÇÃO PEDAGÓGICA III – Professora Gladis

Estavam presentes na SRM a professora Gladis, uma professora ouvinte, também do AEE, um aluno autista com seu cuidador e uma cuidadora com um aluno que possuía deficiência intelectual e era Surdo. Saulo tinha 8 anos de idade, e também era atendido pela professora Gladis. Os dois alunos estavam assistindo a um DVD infantil. Logo em seguida, chegaram os alunos de 12 e 15 anos de idade, Sinésio e Santiago. Eles chegaram, se apresentaram, e esperaram a professora iniciar a aula. É válido lembrar que eles estavam no horário de aula regular. A professora retirou-os da sala de aula para atendimento sob a alegação de que eles moravam longe e não podiam ir no turno oposto. Ao iniciar a aula, Gladis informou que o assunto trabalhado seria os “DIAS DA SEMANA”. Iniciou indagando quais eram os dias da semana, qual dia era aquele, qual seria o próximo etc. Ao falarem sobre o assunto, Santiago disse que gostava dos finais de semana porque ele ficava de folga. Após esse momento, a professora entregou a eles uma atividade escrita que continha os sinais em LIBRAS e pediu que eles colocassem os nomes em português escrito. Quando iniciaram o processo de escrita, era visível a dificuldade em escrever os nomes dos sinais. Eles olharam para ela, demonstrando que estavam com dificuldades. Ela perguntou a eles se não se lembravam de que ela já os tinha ensinado havia dias. Ao perceber que a dificuldade permanecia, ela começou a auxiliá-los, soletrando cada palavra e eles escreviam em português. Durante a atividade, a professora chamou a atenção de Santiago por várias vezes porque ele se distraía e olhava para o DVD que estava passando no computador em sua frente. Gladis pediu que ele prestasse atenção, mas o DVD tornou-se mais atrativo para o garoto. O segundo exercício da atividade solicitava que os alunos observassem a professora sinalizando os dias da semana para que eles identificassem o sinal escrito no papel e escrevessem em português o nome de cada dia. Sinésio, ao tentar escrever a palavra SÁBADO, escreveu a palavra AMOR. A professora achou muito estranho ele fazer essa troca. Sinésio e Santiago escreveram SER em vez de SEXTA. Ela, mais uma vez, achou muito estranho e corrigiu. Em todos os casos, eles tiveram dificuldades para escrever em português e a professora precisou soletrar. Novamente, Santiago se distraiu olhando para o DVD que estava passando no computador, mas, desta vez, Gladis sentou à sua frente, diminuindo seu campo de visão para que ele prestasse atenção nela e não no DVD.

### Quadro 3. Situação Pedagógica III, envolvendo a professora Gladis.

A professora Gladis tinha em sua sala alunos com idades diferentes e fazia com eles atividades pedagógicas distintas. Apenas Saulo não teve, em nenhum momento, a intervenção da professora ou da cuidadora. Isso parecia decorrente, pelo que percebemos, de uma concepção cristalizada, demonstrada diversas vezes pela professora Gladis, de que Saulo, por ter deficiência intelectual, não conseguia aprender LIBRAS. Nas palavras dela, ele era “*mental*”. Assim, sua participação na SRM era, geralmente, contemplativa, como nessa atividade.

O que podemos supor é que a professora Gladis não estava preparada para receber alunos e alunas com outras deficiências. Ela não tinha uma formação em Pedagogia, por exemplo, que a ajudasse a pensar nesse Outro (Saulo) enquanto um sujeito que podia aprender, mesmo que não fosse do mesmo modo e ritmo que as outras pessoas Surdas. Ela não percebia que Saulo era capaz de aprender a se comunicar em LIBRAS, mas que podia requerer um tempo maior, uma dedicação mais profunda e, sobretudo, atividades pedagógicas que o estimulassem a aprender do seu modo. Silveira (2007, p. 166) afirma que:

[...] professores surdos precisam procurar mais coisas novas para atualizar seu ensino, uma vez que alguns deles não se atualizam mais. É óbvio que também tem professores ouvintes que não se atualizam, mas isto talvez seja mais necessário para os professores surdos – saber mais coisas novas, para ter mais poder.

Já com Sinésio e Santiago, a professora aplicava atividades em LIBRAS, e, para Saulo, eram oferecidos vídeos e desenhos infantis. Em relação a esses alunos, vimos que, no caso de Santiago, a todo tempo ele era “capturado pelo DVD” que estava sendo reproduzido no computador, ao mesmo tempo em que realizava a sua atividade. Parecia muito mais interessante, para ele, ver um jogo sistemático de imagens coloridas, como era nos desenhos animados, sendo reproduzido no seu campo visual, do que uma atividade em que ele apresentava dificuldades, como era o caso de escrever em português.

Por mais que o aspecto visual fosse uma recomendação recorrente como metodologia para alunas Surdas e alunos Surdos, sua exploração não parece muito constante na educação dessas pessoas. Campello (2007) enfatiza essa ideia de se pensar numa pedagogia visual no espaço escolar:

É necessário refletir [...] em relação à construção de uma pedagogia visual, campo desconhecido pela maioria, levando em consideração a realidade do ensino, principalmente quanto à aquisição da linguagem e dos recursos didáticos do ensino às pessoas surdas no âmbito escolar. Este problema se apresenta de forma clara, objetiva, ressaltando a ausência da didática e o questionamento dos problemas da educação com pessoas surdas, especialmente no âmbito escolar no que se refere ao uso da imagem visual (p. 128).

A pedagogia visual pode, por exemplo, auxiliar as professoras Surdas e os professores Surdos nas atividades que tenham por objetivo aperfeiçoar o português das alunas Surdas e alunos Surdos. A situação pedagógica apresentada deixa à mostra o quão difícil pode ser a escrita em língua portuguesa para as pessoas Surdas. A dificuldade, nessa língua, advém do

fato de o português possuir características oro-auditivas, o que dificulta que essas pessoas o dominem. Essa constatação leva à necessidade de uma maior flexibilização em relação à apropriação dessa língua, mesmo quando ela é aprendida como segunda língua (L2).

Gesueli (2012, p. 173) aponta que “pelo fato de não ouvir, o surdo apoia-se menos e indiretamente na relação oralidade/escrita tornando possível considerar o aspecto visual da escrita como um fator relevante no processo de sua aquisição”. Nesse caso, em sendo o contato visual fundamental para o ensino da língua portuguesa para as pessoas Surdas, docentes Surdos/as precisam criar estratégias que favoreçam o processo de aquisição linguística do português escrito, aliadas às experiências visuais das alunas Surdas e alunos Surdos.

A professora Gladis deixa escapar uma situação propícia para trabalhar “os dias da semana”, haja vista que Santiago já havia salientado que gostava dos fins de semana porque eram o seu momento de folga. Ela poderia aliar o ensino do português com o contexto sociocultural do aluno, mostrando a ele, por exemplo, imagens em revistas de praias, shoppings, cidades diferentes e lugares frequentados, em geral, em passeios de finais de semana. Em oposição, poderia questionar sobre o dia em que ele ficava em casa, se brincava, quais os dias da semana que deveria ir à escola, por exemplo.

A revista, além de ter muitas imagens, é um dos meios de comunicação mais pulsantes da língua portuguesa, já que contém diversas palavras, conhecidas ou não. A língua portuguesa é um conteúdo que precisa ser enfrentado no ensino de alunas Surdas e alunos Surdos. Afinal, elas e eles estão envolvidos em uma cultura escrita e não há como fugir dessa realidade. Para assegurar a sua autonomia na sociedade, assim como as ouvintes, as pessoas Surdas precisam da língua escrita, dado que todos e todas nós estamos expostos a essa modalidade de língua, sobretudo na rua, onde há diversas informações escritas.

Ressaltamos que estamos tratando da realidade de uma escola regular, na qual o currículo escolar é pautado num modelo hegemônico. Nesse modelo, a diferença Surda não é colocada como fazendo parte do universo das educandas e educandos. Esse é um dos motivos pelo qual defendemos a escola bilíngue como o espaço ideal para a educação das pessoas Surdas, apesar de ser um campo ainda de muitos embates e lutas políticas, principalmente na gestão do município de João Pessoa-PB, onde o discurso da inclusão de Surdos/as na escola regular é muito forte.

As gestões públicas parecem optar por seguir, também nessa esfera, o caminho único. Embora as legislações em vigor deem abertura para se pensar num modelo de escola bilíngue, a inclusão nas escolas regulares continua sendo a regra, mesmo diante de todas as pesquisas científicas que apontam para a necessidade de se construir outro tipo de inclusão para as pessoas Surdas.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Assim como uma ação importante da sociedade e da cultura, a docência é um espaço de lutas de saberes e poderes. Desse modo, acompanhando o que acontece em outras áreas, a de educação de pessoas Surdas vem sendo afetada por processos neoliberais que as colocam nos vários ambientes sociais de forma desigual e/ou marginalizada.

No campo da docência, as conquistas por espaço das pessoas Surdas são visíveis. No entanto, as desvantagens para a sua inserção no mercado de trabalho colocam à mostra uma concorrência desigual com as pessoas ouvintes, que, em sua maioria, tiveram maiores oportunidades educacionais, por terem sido escolarizadas em sua língua e terem mais condições de frequentar outros espaços sociais.

Para que as pessoas Surdas tenham melhores oportunidades, considerando os processos excludentes pelos quais passaram, desde a educação básica até a inserção no mercado de trabalho, é preciso que haja políticas mais efetivas. Uma delas é a oportunidade de trabalho no campo do ensino de LIBRAS. Por serem as principais usuárias dessa língua, supomos que as pessoas Surdas são as mais habilitadas para tal.

Todavia, a língua não é suficiente para exercer a docência. É preciso haver uma formação docente qualitativa, com currículos pensados para além de uma perspectiva metodológica e linguística, que considere a cultura e a diferença Surdas como eixos centrais. É importante ressaltar que a formação deve ser permanente, entendendo que a formação inicial deve ser vista como um momento inicial de reflexão sobre os conhecimentos, demandando um aprofundamento e ressignificação dos mesmos ao longo da trajetória profissional de professoras e professores.

Como vimos, por meio das observações realizadas, a Pedagogia Surda é algo ainda em desenvolvimento. Mesmo que os métodos e conhecimentos ainda estejam em processo de construção e aprimoramento pelas professoras Surdas, percebemos que o contato diário entre as alunas Surdas e alunos Surdos e as professoras Surdas possibilita trocas de experiências de vida, histórias de luta da comunidade Surda e aprendizagens linguísticas, indispensáveis para a construção de identidades Surdas.

Os dados deixaram patente o quanto a relação entre pares Surdos pode ser importante para o fortalecimento da Cultura Surda. Infelizmente, esse contato tem sido mínimo na escola regular, restringindo-se aos momentos de atendimento nas salas de recursos multifuncionais, no Atendimento Educacional Especializado. Assim, com base no exposto, deixamos uma questão para ser refletida: o que tem impedido as redes públicas de ensino oferecerem às pessoas Surdas uma educação verdadeiramente bilíngue?

## REFERÊNCIAS

BRASIL. **Atendimento Educacional Especializado: pessoa com surdez**, Brasília-DF: SEESP/SEED/MEC, 2007.

\_\_\_\_\_. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**, Brasília-DF, 1988.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº. 3.298, de 20 de dezembro de 1999**. Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, Brasília-DF: MEC, 1999.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº. 4.228, de 13 de maio de 2002**. Institui, no âmbito da Administração Pública Federal, o Programa Nacional de Ações Afirmativas e dá outras providências, Brasília-DF: MEC, 2002.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº. 5.626, de 22 de dezembro de 2005.** Regulamenta a Lei nº. 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da Lei nº. 10.098, de 19 de dezembro de 2000, Brasília-DF: MEC, 2005.

\_\_\_\_\_. **Lei nº. 7.853, de 24/10/1989.** Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência – Corde, institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências, Brasília-DF: MEC, 1989.

\_\_\_\_\_. **Lei 8.112, de 11 de dezembro de 1990.** Dispõe sobre o regime jurídico dos servidores públicos civis da União, das autarquias e das fundações públicas federais, Brasília-DF: MEC, 1991.

\_\_\_\_\_. **Lei Federal 8.213, de 24 de julho de 1991.** Dispõe sobre os Planos de Benefícios da Previdência Social e dá outras providências, Brasília-DF: MEC, 1991.

CAMPELLO, Ana R. S. Pedagogia Visual/Sinal na Educação dos Surdos. In: QUADROS, Ronice M.; PERLIN, Gladis (Orgs.). **Estudos Surdos II**, Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2007, p. 100-131.

DENZIN; Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. Introdução: a disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: \_\_\_\_\_; \_\_\_\_\_. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens.** Tradução Sandra Regina Netz. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 15-41.

DORZIAT, Ana. **O Outro da Educação: pensando a surdez com base nos temas Identidade/Diferença, Currículo e Inclusão**, Petrópolis, RJ: Vozes, 2009 (Coleção Educação Inclusiva).

\_\_\_\_\_. Sugestões docentes para melhorar o ensino de surdos. **Cadernos de Pesquisa**, nº. 108, p. 183-198, 1999.

ESCOSTEGUY, Ana C. Estudos Culturais: uma introdução. In: SILVA, Tomaz T. (Org.). **O que é, afinal, estudos culturais?** Tradução de Tomaz Tadeu da Silva, 4. ed., Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010, p. 133-166.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**, 48. ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

GESSER, Audrei. **LIBRAS? Que língua é essa?** Crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda, São Paulo: Parábola, 2009.

GESUELI, Zilda M. A escrita como fenômeno visual nas práticas discursivas de alunos surdos. In: LODI, Ana C. B.; MÉLO, Ana D. B.; FERNANDES, Eulália (Orgs.). **Letramento, bilinguismo e educação de surdos**, Porto Alegre: Mediação, 2012, p. 173-186.

INEP. **Microdados Censo Escolar 2012**, Brasília, 2012. Disponível em: [ftp://ftp.inep.gov.br/microdados/micro\\_censo\\_escolar\\_2012.zip](ftp://ftp.inep.gov.br/microdados/micro_censo_escolar_2012.zip). Acessado em 29 de janeiro de 2016.

KLEIN, Madalena. Cultura Surda e Inclusão no mercado de trabalho. In: THOMA, Adriana S.; LOPES, Maura C. **A invenção da surdez: cultura, alteridade, identidades e diferença no campo da educação**, Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2004, p. 83-99.

LOPES, Maura C. **Surdez & Educação**, Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

NETO, Otávio C. O trabalho de campo como descoberta e criação. In: MINAYO, Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**, 16. ed., Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

NOVAES, Edmarcius C. **Surdos: educação, direito e cidadania**, 2. ed., Rio de Janeiro: Walk Ed., 2014.

PERLIN, Gladis. Identidade Surda e Currículo. In: LACERDA, Cristina B. F.; GÓES, Maria Cecília R. (Orgs.). **Surdez: processos educativos e subjetividade**, São Paulo: Editora Lovise, 2000, p. 23-28.

\_\_\_\_\_. Identidades Surdas. In: SKLIAR, Carlos (Org.). **A surdez: um olhar sobre as diferenças**, 6. ed., Porto Alegre: Mediação, 2013, p. 51-73.

\_\_\_\_\_. O lugar da cultura surda. In: THOMA, Adriana S.; LOPES, Maura C. (Orgs.). **A invenção da surdez: cultura, alteridade, identidades e diferença no campo da educação**, Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2004, p. 73-82.

\_\_\_\_\_. MIRANDA, Wilson. Surdos: o narrar e a política. **Ponto de Vista: Revista de Educação e Processos Inclusivos**, Florianópolis, n. 5, 2003, p. 217-226.

RANGEL, Gisele M. M.; STUMPF, Marianne R. A pedagogia da diferença para o surdo. In: LODI, Ana C. B.; MÉLO, Ana D. B.; FERNANDES, Eulália (Orgs.). **Letramento, bilinguismo e educação de surdos**, Porto Alegre: Mediação, 2012, p. 113-124.

REIS, Flaviane. Professores surdos: identificação ou *modelo*? In: QUADROS, Ronice M.; PERLIN, Gladis (Orgs.). **Estudos Surdos II**, Petrópolis, RJ, Arara Azul, 2007, p. 86-99.

RIO DE JANEIRO. **Edital INES – UFSC N.º. 01/2015, de 3 de agosto de 2015**, Rio de Janeiro-RJ, 2015. Disponível em: [http://www.prolibras.ufsc.br/files/2013/10/PROLIBRAS\\_7\\_Edital-Final.pdf](http://www.prolibras.ufsc.br/files/2013/10/PROLIBRAS_7_Edital-Final.pdf). Acessado em 28 de set., 2015.

SILVA, Tomaz T. A produção social da identidade e da diferença. In: \_\_\_\_\_. (Org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**, 15. ed., Petrópolis, RJ: Vozes, 2014, p. 73-102.

SILVEIRA, Carolina H. O currículo de Língua de Sinais e os professores surdos: poder, identidade e cultura surda. In: QUADROS, Ronice M.; PERLIN, Gladis (Orgs.). **Estudos Surdos II**. Petrópolis, RJ, Arara Azul, 2007, p. 150-189.

SKLIAR, Carlos. Bilingüismo e biculturalismo: uma análise sobre as narrativas tradicionais na educação dos surdos. **Revista Brasileira de Educação**, n.º. 8, mai./ago., 1998, p. 44-57.

\_\_\_\_\_. Os Estudos Surdos em Educação: problematizando a normalidade. In: \_\_\_\_\_. (Org.). **A surdez**: um olhar sobre as diferenças, 6. ed. Porto Alegre: Mediação, 2013, p. 7-32.

STROBEL, Karin. **As imagens do outro sobre a cultura surda**, 3. ed. rev., Florianópolis: Ed. da UFSC, 2013.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz T. (Org.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais, 15. ed., Petrópolis, RJ: Vozes, 2014, p. 7-72.

Submetido em: 9 de março de 2016

Aceito em: 22 de abril de 2016